

学前教育理论

# 倾听儿童的声音：“儿童立场” 幼儿园课程质量观的逻辑起点

张娟, 杨莉君

(湖南师范大学教育科学学院, 湖南长沙 410081)

**摘要:**满足儿童发展的需求是幼儿园课程最为基本的价值诉求。因此,“儿童立场”的幼儿园课程质量观应被重视。通过对哲学视域下质量话语权的转向、发展心理学视角下的儿童观基础以及儿童相关研究范式调整的梳理,不难发现,当前学术界关于儿童的研究已然将聚焦于儿童本身作为研究的基本遵循。由此,文章从理论层面论证了儿童在幼儿园课程质量中主体性地位的重要性,并从课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价四个方面出发,论述了在教育实践场中“儿童立场”幼儿园课程质量观的基本样态。

**关键词:**儿童; 幼儿园课程; 质量观

**中图分类号:** G610

**文献标识码:** A

**文章编号:** 2095-770X(2023)01-0001-07

**PDF 获取:** <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

**doi:** 10.11995/j.issn.2095-770X.2023.01.001

## Listening to Children's Voices: The Logical Starting Point of Kindergarten Curriculum Quality Conception of "Children's Position"

ZHANG Juan, YANG Li-jun

(College of Educational Science, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

**Abstract:** It should be the basic value of kindergarten curriculum to meet the needs of children's development. Therefore, we should appreciate the quality of the kindergarten curriculum of the "children's position". It is easy to notice that the current academic research on children has focused on children themselves as a basic guideline by studying on the shift of quality discourse power from a philosophical perspective, the basis of the concept of children from the perspective of developmental psychology, and the adjustment of the paradigm of child-related research. From this point of view, this paper demonstrates the importance of children's subjective position in the quality of kindergarten curriculum from a theoretical level. Subsequently, this paper discusses the basic pattern of kindergarten curriculum quality conception of "children's position" in educational practical field from four aspects: curriculum objectives, curriculum content, curriculum implementation and curriculum evaluation.

**Key words:** children, kindergarten curriculum, quality concept

**收稿日期:** 2022-11-07; **修回日期:** 2022-12-03

**基金项目:** 湖南省“十四五”教育科学研究基地专项重点资助项目 (XJK22ZDJD30)

**作者简介:** 张娟, 女, 湖南长沙人, 湖南师范大学教育科学学院博士研究生, 主要研究方向: 学前课程与教学研究; 杨莉君, 女, 湖南长沙人, 湖南师范大学教育科学学院教授, 博士生导师, 主要研究方向: 学前课程与教学研究, 学前教育政策法规。

## 一、问题提出

幼儿园课程是幼儿园保教系统中不容忽视的重要因子<sup>[1]</sup>,幼儿园课程质量与我国学前教育发展的内涵式质量提升息息相关。对课程质量观的深入探寻可以帮助幼儿园教师等相关主体更好识别质量的核心概念,明确不同课程质量要素对儿童发展的影响,从而促进幼儿园课程质量的提升,进而推进幼儿园保教质量的提升。因此,在强调“有质量”的学前教育的当下,对幼儿园课程质量观进行理论阐释十分重要。幼儿园课程质量观一般指教师等主体依据已有的知识、经验及立场,对课程方案、课程实施过程、课程效果等满足利益相关者需求的程度所形成的理解及观念<sup>[2]</sup>。一般认为,有以下五种不同视角的幼儿园课程质量观:一是研究者及观察者视角;二是家长群体视角;三是教育行政部门等视角;四是学前教育机构中的职员视角,如,园长、教师等;五是儿童视角<sup>[3]</sup>。其中,前三种视角可以被认为是“局外人”角度,后两种则是“局内人”角度。质量可以被视作一种主客体的关系状态。不同主体可能基于认知差异对同样的客体做出不同的质量判断<sup>[4]</sup>。比如,某一学前教育机构的课程方案设计、课程实施等方面可能被观察者、研究者等“局外人”判定为高质量,但从儿童等“局内人”角度来看,如果不能满足个体身心发展需求的话,可能就会被判定为低质量。教育质量的核心是学生的发展<sup>[5]</sup>。基于此,儿童是幼儿园课程质量体系中最为重要的价值主体。虽然各方对幼儿园课程质量的理解各异,但是,其最终落脚点应在儿童的发展上。满足儿童发展的需求应是幼儿园课程最为基本的价值诉求。幼儿园课程对其他主体需求的满足,如,家长需求等,都不应违背此价值追求。由此,本文认为“儿童立场”的幼儿园课程质量观是指幼儿园教师等相关主体基于“儿童立场”对课程方案、课程实施过程、课程效果等满足儿童发展这一本体价值诉求的程度所形成的理解及观念。

如今,审视我国幼儿园课程质量观相关研究发现:已有的幼儿园课程质量视角存在儿童缺失与迷失的现象<sup>[6]</sup>。主要体现在:现有的幼儿园课程质量评估标准更多体现教育行政部门的价值诉求<sup>[7]</sup>;部分幼儿园过分重视家长视角下的幼

儿园课程质量观,甚至将家长作为幼儿园课程质量评价的“绝对主体”。但是,家长视角下的幼儿园课程质量观容易被不科学、非理性的教育焦虑影响,从而表现出儿童观的迷失。在当前我国教育现代化背景下,倾听儿童的需求已从应然转向必然。因此,本文将从儿童作为幼儿园课程质量观主体的理论阐释出发,论证儿童在幼儿园课程中主体性地位的可行性和重要性,再从课程目标、课程内容、课程实施及课程评价四方面论述“儿童立场”幼儿园课程质量观在教育实践场域中的基本样态。

## 二、儿童作为幼儿园课程质量观主体的理论阐释

### (一) 哲学视域下的幼儿园课程质量话语权的向度:儿童是观念主体

马克思认为:“观念的东西,就是移入人的头脑并在人的头脑中改造过的物质的东西。”<sup>[8]</sup><sup>124</sup>换言之,人是观念外的存在,是相对观念存在的主体。从这个意义上来说,成人和儿童都应是相对观念存在的主体。但是,大部分西方哲学家,如,柏拉图、以赛亚·柏林等一开始较少关注到儿童作为观念主体的积极意义,他们倾向于将儿童视作要被改变的人,认为儿童缺乏选择和评判的能力,所以,成年人必须纠正和改变儿童,帮助他们走向理性<sup>[9]</sup><sup>2</sup>。例如,柏拉图认为儿童是非理性的存在,容易被激情与欲望支配,所以,儿童应该接受成人的塑造,发展理性,否则将处于“有缺陷的状态”<sup>[10]</sup><sup>89</sup>。以赛亚·柏林认为成人控制和干涉儿童是为了帮助儿童不受制于肤浅且自我暂时的需要<sup>[11]</sup><sup>322</sup>。不难发现,这些主张都强调儿童是经验不足者、观念的接受者,期望儿童接受成人的规训。虽然这些观点引出了教育和化育儿童的必要性,但是也一定程度上否认了儿童作为观念主体的理性。

随着儿童观和教育观的发展演变,相关的哲学理论研究也产生了分野,从成人转向儿童,逐步开始关注儿童的话语权主体地位。其中,起到关键性引领作用的当属卢梭,他的教育思想包含了全新的儿童观和教育观,认为:儿童并非白板,而是“有其特有的看法、想法和感情,如果想用成人的看法、想法和感情去代替儿童,那简直是最愚蠢

的”<sup>[12] 101</sup>。英国哲学家阿尔查德的《儿童: 权利与童年》被认为是第一部从哲学层面阐述儿童权利的专著<sup>[13]</sup>。书中否认了成人比儿童拥有更多权利, 并指出成人的兴趣与儿童的不尽相同, 对评价的态度及看法也是不同的<sup>[14] 137</sup>。“客体的特点在主体的头脑中是取决于主体活动水平的”<sup>[15] 66</sup>, 所以, 成人应该先充分了解儿童的期待是什么, 而非事先假定什么是有价值的。

学者们从哲学角度揭示了儿童认识客体的自主性。虽然这有助于我们认识到儿童对幼儿园课程质量拥有话语权这一事实, 但并未具体回答我们应该如何从儿童视角重新看待幼儿园课程质量。

## （二）发展心理学视角下儿童观的兴起：儿童是知识的建构者

发展心理学的研究成果是学前教育学的重要理论支柱之一, 为幼儿园课程质量观的研究提供了理论支持, 也为我们重新看待儿童视角下的幼儿园课程质量观、进行儿童相关的研究指明了路径。两次世界大战期间是西方儿童心理学的分化和发展期, 行为主义、认知主义等学派从不同角度描述了儿童的心理发展过程。第二次世界大战后, 发展心理学的理论观点、研究方法及内容都有了变化, 儿童观逐渐兴起, 例如, 研究内容越来越关注儿童早期教育、发展敏感期、自我意识发展等关于儿童发展的问题<sup>[16] 14</sup>。

行为主义和建构主义是发展心理学中关于儿童研究的两大取向, 前者强调“操作性学习”, 将儿童看作是接受者, 后者关注儿童认知结构的建构性和思维发展, 将儿童看作是有能力的思考者。具体而言, 行为主义否认意识、精神因素是心理学的研究对象, 认为心理的实质是行为。例如, 行为主义学派代表人物华生十分重视环境的影响, 他认为人格是由环境中的行为习惯形成的。斯金纳提出, 任何习得行为都与及时强化有关, 因此, 儿童的行为可以被“塑造”。班杜拉提出了“观察学习”, 他认为所有学习现象都能通过观察他人的行为及其结果, 在替代的基础上发生<sup>[17] 57-85</sup>。不难发现, 行为主义仍强调对儿童发展的控制, 并非完全符合儿童发展的科学规律。与行为主义理论观点不同, 建构主义关注儿童思维的独特性, 认为儿童的认知结构是在主客体的相互作用中不断

建构起来的, 认知发展的本质就是认知结构的建构和转换。建构主义学派的主要代表人物是皮亚杰, 他提出: “人的知识本质是能动的。认识就是把实在同化为转变的系统, 起因于主客体之间的相互作用。”<sup>[18] 21</sup> 这提示我们应充分认识到儿童的主观能动性, 并尊重他们对幼儿园课程质量等的理解, 以儿童的认知特点为基本遵循, 理解幼儿园课程质量的内涵。之后, 维果茨基指出儿童有属于自己大纲。“儿童自己会创立理论, 并且会试图解释一系列实物的相互关系, 也就是说, 儿童不仅有理解个别事实的倾向, 还喜欢作些概括。”<sup>[19] 372</sup> 维果茨基的基本观点揭示了另一种崭新的儿童观, 强调了儿童的生活与世界和成人不同, 儿童是意义制造者和有能力的思考者。

发展心理学视角下的儿童观很大程度上影响了后续研究, 研究者对儿童的理解逐步由“接受者”转向“思考者”, 并将儿童视为他们自己生活事务的专家<sup>[20]</sup>。这种转变打破了之前对儿童的刻板印象, 是研究者承认学前教育中儿童主体性地位的彰显。此后, 越来越多研究者受其影响, 开始关注儿童在学前教育中的主体性地位<sup>[13, 21]</sup>。

## （三）儿童研究范式的调整：儿童是共同研究者

随着儿童研究的发展, 对儿童研究的范式等相关问题的反思也逐步展开。这些观点为我们研究儿童视角下的幼儿园课程质量观提供了背景和新的思路。其中, 关于儿童在研究中的角色和地位是热点议题<sup>[22]</sup>。对于这一问题的回应, 主要有两种观点: 其一, 对儿童研究, 儿童是研究对象; 其二, 儿童参与研究, 儿童是共同研究者。从当前发展趋势来看, 儿童相关研究范式逐渐由前者向后者转变, 这也是大多数研究者对上述两个观点的主要抉择。

事实上, 在以往的大部分儿童研究中, 成人都占据着主导权, 他们将儿童视作非参与性研究对象, 并从自己的视角解释儿童的观点。当然这种“对儿童的研究”的积极作用也不能被否认, 它们的研究结果也有一定价值, 可以帮助人们更深入地了解儿童, 使得人们对儿童的重视程度大幅提升。但是, 成人过多地主导儿童的研究, 很容易忽略儿童的立场。例如, 部分研究设计者可能会忽略儿童的真实想法和需求, 转而向家长和教师等

成人进行问询<sup>[23]</sup>。成人在用自己的方式和儿童交流的过程中,可能会对儿童产生不恰当地理解,从而产生偏见。儿童朴素理论研究者提出儿童对物理世界有自己的认知和理解<sup>[24]</sup>。而成人主导的研究反映的仅是成人眼中儿童的观点。从这个意义上说,“对儿童研究”实质是成人“代言”儿童,替儿童“说”,而这种“代言”不一定是儿童真正想表达的。

基于儿童视角的研究范式可以尝试鼓励儿童参与研究。《幼儿园保育教育质量评估指南》中强调了儿童是积极主动、有能力的学习者。由此,研究者可以通过与儿童的对话,帮助儿童完成角色转变,鼓励他们在研究中发出自己的声音,从而实现与儿童的视域融合。这种调整回应了儿童研究发展的需求,彰显了儿童的主观能动性。在“儿童参与”的研究中,儿童不再是被动的研究对象了,而是成为了交互的主体之一<sup>[25]</sup>。

通过对哲学视域下质量话语权的转向、发展心理学视角下的儿童观以及儿童相关研究范式调整的梳理,不难发现,当前学术界关于儿童的研究已然发生转变,将聚焦于儿童本身作为研究的基本遵循。这一改变也为我们探讨儿童视角下的幼儿园课程质量观提供了理论层面的支持。

### 三、“儿童立场”幼儿园课程质量观的实践样态

#### (一)课程目标:理解儿童对“整全生命”和“独特生命”的探寻

幼儿园课程目标是指在课程实施之前,教师希望通过课程帮助儿童在一定学习期限内获得某种发展的预期<sup>[26]</sup><sup>50</sup>。由此,彰显儿童中心的幼儿园课程目标应尝试理解儿童对“整全生命”的探寻,关注个体成人的多重可能性,以帮助儿童实现臻于个体人性的完善<sup>[27]</sup><sup>17</sup>。

##### 1. 儿童的生长逻辑是课程目标预设与生成的本原

教师可将儿童生命成长的基本逻辑作为课程目标制定的起点,学习儿童发展心理学、脑科学等相关学科理论知识,了解儿童现有发展水平,并借助观察、访谈及马赛克方法等科学研究方法探寻儿童的“最近发展区”,从而通过幼儿园课程引导儿童获得更为丰富的经验,不断向未来可能的

发展水平前进。

##### 2. 儿童的发展诉求体现其身心对课程的基本期待

布鲁姆以儿童身心发展的整体结构为框架,建立了旨在帮助儿童在认知、动作技能及情感等层面达成和谐与共鸣的三维立体教育目标体系。基于此,教师在制定课程目标时,可以借助深度对话、观察等方式,有机整合儿童在认知、动作技能及情感等维度的发展需求,并尝试从“共有人性层次”<sup>[28]</sup>理解儿童对生命成长的自发追求,兼顾儿童对精神世界和生活世界的生长期待,深刻认识并理解儿童渴望成为“完整的人”的核心诉求。此外,教师也应承认不同儿童之间的个体差异性。尊重儿童的发展需求并非要求儿童在每个方面平均发展,而是指在遵循儿童生命成长基本逻辑的基础上,致力于帮助儿童在认知、动作技能及情感等方面均衡发展。

聚焦儿童的课程目标应承载其整全性发展与个性化发展的张力与诉求,帮助儿童追寻“整全的生命”,并发现个体生命的“独特性”,由此开启个体成人的无尽可能。

#### (二)课程内容:肇始于儿童的已有经验

幼儿园课程内容指的是依据幼儿园课程目标及儿童相应学习经验选择、包含或组织的各种活动中的内容<sup>[26]</sup><sup>59</sup>。顺应儿童的课程内容应跟随儿童不断革新,呈现一种具身理解的倾向,突出儿童在课程中的主体地位,帮助儿童搭建起由现有经验至新经验的中介与桥梁。不同于成人,儿童对世界的认知是具体的、形象的,在人和物的相互作用中获得体验。因此,教师可尝试理解儿童独特的意义世界,在具身交互中倾听并回应儿童的兴趣需求,和儿童一同选择课程内容。

##### 1. 儿童的兴趣需求是课程内容的生长点

布因克曼指出教育不局限于知识,更是一种具身体验,教育的过程是身体间反应性事件的具身实践<sup>[29]</sup>。由此,倘若课程内容的选择能倾听儿童的兴趣、感受和体验,就能促进儿童产生“具身性回应”,即进入一种“情感性唤醒状态”,进而激发其吸收信息的欲望,最终帮助其达成在教育情境中生存与生长的成就。教师可以鼓励儿童通过谈话、绘画和摄影等方式表达与分享自己的兴趣所在,积极参与主题课程建设。通过这些方式,教

师能更深入地理解儿童在幼儿园课程中真实的价值诉求与期待所在,从而生成基于儿童兴趣与经验的活动主题与内容。

## 2. 儿童的生活经验是课程内容的挖掘基点

综观当前先进的幼儿园课程体系,毋庸置疑都是关注并强调经验的。指引幼儿园教育实践的灯塔文件《幼儿园教育指导纲要(试行)》中提出:教育内容选择要“既贴近幼儿的生活来选择幼儿感兴趣的事物和问题,又有助于拓展幼儿的经验和视野”。因此,课程内容的选择与编制不仅要关注儿童现有经验,遵循兴趣与经验生成的逻辑,激发儿童参与课程的兴趣,还要结合课程目标帮助儿童形成新经验,融合已有经验与新经验,帮助儿童搭建好通往新经验的中介与桥梁。

儿童生长的过程,是从已有经验走向更丰富经验的过程。立足“儿童立场”的课程内容应在儿童自身已有经验的基础上,导引儿童在具身互动过程中实现成长,向着更为丰富的经验生长。

## (三) 课程实施:关注儿童意义世界的生成

幼儿园课程实施是指为达到相应教育目标与目的,将预设与生成的课程方案付诸实践的过程。朴素主义的儿童观认为,儿童总是在积极地定义、解释与预测物质世界,而非被动地反映现实。从此角度而言,课程实施也可以被理解为是儿童在与客观物质世界、符号世界、他者和自我的互动中主动追求个体成人与个体意义的过程。因此,“儿童本位”的课程应适应儿童独特的意义世界,尝试捕捉“儿童视角”,创生互动情境帮助儿童在深度学习中获得新经验。

## 1. 儿童构筑意义的潜能是创生互动情境的力量

认知发展心理学家认为儿童要以实物和材料为中介,借助对物体的直接操作来认识和感知物质世界,通过与客体的互动实现生命的生长<sup>[30]138</sup>。儿童对客观世界的学习并非是机械的、被动的,但是,他们对客观世界的认识又是具体的、形象的。基于此特点,教师可以依托经验情境化知识,即利用真实或者拟真生活场景,引导儿童在互动情境中自主计划、操作、交往和体验,帮助儿童找寻已有经验和新情境的内在联系,鼓励儿童在新情境中迁移已有经验,利用现有经验解决问题,从而在解决问题的过程中获得发展,生成新经验。在这个

过程中,儿童是积极的能力者和意义创造者,他们主动地参与、实践和利用已有经验解决实际问题,更新了个体的经验世界。

## 2. 儿童的学习基质是探究式情境创设的根本缘由

皮亚杰在论述儿童心理发展特点时指出,儿童在直觉思维阶段总是依据一些联结得更好的整体表象复合形式来认识世界<sup>[31]178</sup>。换言之,处于此阶段的儿童仅对世界有整体印象,而非对部分进行剖析。儿童的这种认知特征提示我们应树立幼儿园课程的整体观,在实施课程方案时应注重跨越学科和领域的疆界,关注课程内容之间的衔接与联系,创设一个综合性的学习情境,在学习中增进儿童对世界的整体性经验。此外,儿童也通过主客体相融的方式认知与理解世界。因此,教师亦应创设具有探究性的、创造性的学习情境,为儿童提供一个直面与解决问题的场所,鼓励并支持儿童在学习情境中迁移经验。

立足儿童的课程实施应是关注未来,面向生活的。由此,教师可以在组织课程的过程中创生具体场景,情境化知识,使儿童感受到现实的挑战,并提供必要支持与帮助,鼓励儿童从知识、技能以及情感态度等方面做出相应努力,从而促进儿童的自我生命在与客体交互作用中达成更高层次的和谐。

## (四) 课程评价:尊重儿童发展的动态性和学习的过程性特征

幼儿园课程评价主要是对幼儿园课程计划、实施过程和结果等方面进行价值判断的过程,其主要目的是诊断、修正课程,探究课程是否符合教育目的和儿童发展的要求等。科学的、全纳的儿童观认为儿童的发展具有个体差异性、兴趣的广泛性、文化背景的多元性等特点。因此,在进行课程评价的时候,教师也应尝试理解儿童的“一百种语言”。此外,儿童尚处于向周遭世界“打开自我”的阶段,因此,基于儿童立场的课程评价也应关注到儿童是切实处于发展中的人,强调对儿童全方位发展的全过程进行价值判断,并以促进儿童生命的成长为价值追求。

## 1. 理解儿童的多元表达是全方位评估发展的重要途径

《3-6岁儿童学习与发展指南》中以儿童生

活的实际案例呈现了不同年龄段儿童学习与发展的表现水平,强调了儿童的发展尚未完成,仍处于变化的过程。所以,儿童本位的幼儿园课程评价也应遵从儿童发展的特点,着重关注不同儿童的成长潜力,对儿童进行增值评估。此外,由于儿童较晚才能意识、用语言界定并运用他们领会的“自发概念”和“科学概念”<sup>[32]</sup><sup>126</sup>,所以,教师除了鼓励儿童用语言表达他们的观点与经验之外,还要接纳他们多样化的、创造性的表达方式,如,绘画、摄影等,并敏锐地通过这些“诉说”与“交流”实时评价指向儿童生命成长的全过程。教师应充分理解儿童,切实接纳儿童表达的多元性,感受儿童的内心。唯有这样,教师才能从儿童的语言、行为和态度中推断他们在各领域的发展增值情况。

#### 2. 倾听儿童的声音是过程性评价的有效路径

研究表明,过程性质量对儿童未来的成就影响更大,也能更有效地预测儿童的发展<sup>[33]</sup>。因此,教师可以运用多元评价方式,考察儿童在现实情境与互动关系中的行为表现与体验,聚焦过程性质量评价。由于幼儿园课程的特殊性,幼儿园课程评价只有融于具体的情境中,捕捉儿童在活动中的“声音”和最真实的、最直观的表现,才能追随儿童动态发展的全过程。教师可以在活动情境中综合运用档案袋评价、学习故事记录和行为观察等多样化评价方式,尽可能地分析和诠释儿童的生命特性与发展的整体性经验,深入挖掘儿童的需求与兴趣,从而进一步动态优化与改善课程计划与方案,帮助儿童得到更高水平的发展。但值得注意的是,我们需要承认课程评价的不确定性,即所有评价结果都仅能反映教育的某一方面,而不能僭越地认为有某一种评价方式可以完全代表课程的效果,更不能完全依据结果调整课程计划与方案<sup>[34]</sup>。

中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》中指出教育评价应强化过程评价、探索增值评价、健全综合评价等。结合时代背景,儿童本位的课程评价不应拘泥于单一向度的评价标准,而是要关注儿童发展的灵活性、开放性与动态性,指向儿童多方位发展的全过程,回归课程评价最本真的意义——以促进儿童发展为核心旨归。

## 四、结语

今日我们重提“儿童立场”的幼儿园课程质量观,并非完全摒弃幼儿园教育中教师的支持,我们从未否认儿童的发展需要成人的帮助这一事实。但是,我们也应谨防在幼儿园课程中出现儿童边缘化倾向,也即成人的我思主体对作为他者的儿童对象化、客体化<sup>[29]</sup>,从而导致在教育的实践场中,教师在行为层面做出与促进儿童积极发展相背离的举动,使教育陷入“儿童缺失”的泥淖。

教师应充分尊重儿童参与课程的权利,顺应他们创造意义的方式,在实践中积极倾听儿童的声音,并肩负起回应的职责。具体而言,第一,鼓励儿童积极参与课程规划,保障幼儿园课程中儿童文化的生长。在编制课程时,教师可以与儿童共同探究、讨论、反思并理解彼此,构成一个积极的学习共同体,即儿童提出主题,创造并协商他们的理论,教师则负责扩展、构建和解释他们的问题和理论<sup>[35]</sup>。在这个过程中,儿童与教师实现视域交融,持续而充分地参与到交流与对话的具身实践中,积极而自由地交换观点,共同构建意义。正是在这种积极主动的互动交流中,儿童文化才得以生长与发展,儿童才能构筑出独有的意义世界,向着更丰富的生命生长。第二,开展立足儿童的课程审议。儿童的声音是审议幼儿园课程的灯塔。教师承认并强调儿童在幼儿园课程中的主体性,并基于此对课程实践中的问题展开审议,坚持倾听儿童的声音,利用集体智慧共同澄清课程理念,分享先进、科学的幼儿园课程质量观,以避免在互动与交流中陷入单向规训等陈旧观念的混沌中。

#### [参考文献]

- [1] 王瑜. 教育生态学视野下幼儿园课程的省思与建构[J]. 陕西学前师范学院学报, 2020, 36(11): 41-49.
- [2] 杨莉君, 黎玲. 贫困山区幼儿教师的教育质量观及其转向[J]. 教师教育研究, 2019, 31(2): 84-89.
- [3] Katz L G. Multiple perspectives on the quality of early childhood programmes[J]. European Early Childhood Education Research Journal. 1993, 1(2): 5-9.
- [4] 杨晓萍, 李敏. 焦点与转向: 我国学前教育质量研究述评[J]. 教育研究, 2016, 37(4): 74-80, 104.
- [5] 李刚, 辛涛. 基础教育质量的内涵与监测评价理论模型

- [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(4): 15-29.
- [6] 李召存. 去“小学化”政策语境下学前教育质量评价的儿童观基础[J]. 中国教育学刊, 2021(6): 39-44.
- [7] 何善平, 范铭. 我国学前教育质量评估政策取向的实证研究——以东中西三省的示范幼儿园评估标准为例[J]. 上海教育科研, 2014(4): 23-26, 30.
- [8] 孙正聿. 哲学通论[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2017.
- [9] Burroughs M D. Ideal adults, deficient children: the discourse on the child in Western philosophy[D]. Memphis: The University of Memphis, 2012.
- [10] 柏拉图. 理想国[M]. 顾寿观, 译. 长沙: 岳麓书社, 2010.
- [11] 以赛亚·柏林. 自由论[M]. 胡传胜, 译. 南京: 译林出版社, 2003.
- [12] 卢梭. 爱弥儿[M]. 李平沅, 译. 北京: 商务印书馆, 2015.
- [13] 王翩然, 徐建华, 李耀昌. 倾听儿童的声音: 让儿童成为自己图书馆的评价主体[J]. 中国图书馆学报, 2017, 43(5): 102-115.
- [14] Archard D. Children: rights and childhood[M]. London; New York: Routledge Press, 1993.
- [15] 刘晓东. 儿童精神哲学[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999.
- [16] 苏彦捷. 发展心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2012.
- [17] 王振宇. 儿童心理发展理论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2016.
- [18] 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊, 等译. 北京: 商务印书馆, 1981.
- [19] 维果茨基. 维果茨基教育论著选[M]. 余震球, 选译. 北京: 人民教育出版社, 2005.
- [20] Clark A, Statham J. Listening to young children: experts in their own lives[J]. Adoption & Fostering, 2005, 29(1): 45-56.
- [21] 曾晓, 杨莉君. 从混沌到澄明: 幼儿园生活化课程的探索与进路[J]. 陕西学前师范学院学报, 2021, 37(8): 66-72.
- [22] 刘宇. 论“对儿童的研究”与“有儿童的研究”[J]. 全球教育展望, 2013, 42(6): 48-55.
- [23] Mayne F, Howitt C. How Far have we come in respecting young Children in our research? A Meta-Analysis of Reported early Childhood Research Practice from 2009 to 2012[J]. Australasian Journal of Early Childhood, 2015, 40(4): 30-38.
- [24] 卿素兰, 罗杰, 方富熹. 儿童核心领域朴素“理论”的研究进展[J]. 心理科学, 2005(2): 497-500.
- [25] 刘宇. 儿童如何成为研究参与者: “马赛克方法”及其理论意蕴[J]. 全球教育展望, 2014, 43(9): 68-75.
- [26] 侯莉敏. 幼儿园课程与教学理论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2016.
- [27] 刘铁芳. 追寻生命的整全: 个体成人的教育哲学阐释[M]. 北京: 高等教育出版社, 2017.
- [28] 赵南. 教师理解儿童的依据与层次[J]. 学前教育研究, 2021(10): 1-10.
- [29] 杨颖慧, 黄进. 成人对儿童的离身认知及其教育困境[J]. 学前教育研究, 2022(3): 1-9.
- [30] 周念丽. 学前儿童发展心理学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.
- [31] 让·皮亚杰. 智力心理学[M]. 严和来, 姜余, 译. 北京: 商务印书馆, 2015.
- [32] 维果茨基. 思维与语言[M]. 李维译. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- [33] 杨莉君, 张娟, 郭念舟. 基于过程性质量的幼儿园生活活动评价指标体系的构建[J]. 学前教育研究, 2022(1): 10-21.
- [34] 万永奇. 好的教育评价及其实现[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(6): 109-115.
- [35] 彭丹. 西方文化研究的历史及其对儿童观的促进[J]. 学前教育研究, 2022(3): 10-19.

[责任编辑 张雁影]